



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kontroversiella frågor i samhällskunskap – relationers betydelse för undervisning

Maria Jansson och Göran Nilsson

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2021

Examinator: Malin Dahlström

Sammanfattning

Titel: Kontroversiella frågor i samhällskunskap – relationers betydelse för undervisning

Title: Controversial issues in social studies – the importance of relationships for teaching

Författare: Maria Jansson och Göran Nilsson

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator: Malin Dahlström

Nyckelord: kontroversiella ämnen, förmågor, relationer, undervisning

Denna studie uppmärksammar hur lärare upplever och reflekterar över den verklighet de möter i sitt arbete med kontroversiella frågor. Studien har utformats med en hermeneutisk ansats med syfte att förstå och tolka den verklighet som lärare upplever vid hanteringen av kontroversiella frågor i samhällskunskapsundervisningen. Metodologiskt har studien använt sig av semistrukturerade interjuver med utgångspunkt från en tematisk intervjuguide. Totalt intervjuades åtta samhällskunskapslärare på högstadiet och gymnasiet, från Storstockholm och Storgöteborg och med variation i erfarenhet.

Teoretiskt befinner sig studien inom forskningsområdet som inbegriper lärares begränsningar, strategier och förmågor i mötet med kontroversiella frågor i undervisningen. Studien har huvudsakligen tolkat lärarnas reflektioner utifrån ett induktivt tillvägagångssätt. Från denna induktiva tolkning framträdde fem teman, vilka var centrala för lärarna; 1) Relationer 2) Kontroversiella ämnens kontext 3) Skolan som arena för samtal 4) Lärarens professionella strategier och överväganden 5) Lärarens position och övilja att tillskrivas något.

En ytterligare ansats i studien var att analysera resultatet utifrån ett specifikt teoretiskt ramverk kring förmågor hämtat från tidigare forskning. Detta ramverk fokuserade på förmågor som viktiga aspekter för professionell hantering av kontroversiella frågor. Analysen visar att dessa förmågor tillskrivs olika vikt där det relationella har en överordnad funktion.

Resultatet pekar på att relationer är av central betydelse för läraren när denne möter kontroversiella frågor i sin undervisning. Vidare kan det konstateras att det teoretiska ramverket kring förmågor som använts i studien är väl värt att vidareutveckla för vidare studier inom detta ämne och i svensk kontext. Denna vidareutveckling bör då ta riktning mot att ge större utrymme för relationer och även inkludera lärares förmåga att reflektera över elev-elev relationer samt förmågan att problematisera sin egen maktposition i relation till elevgruppen.

Innehåll

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och Frågeställning.....	2
2.1	Syfte.....	2
2.2	Frågeställning	2
3.	Tidigare forskning och teoretiskt ramverk	3
3.1	Begränsningar för lärare gällande undervisning i kontroversiella frågor.....	3
3.2	Strategier bland lärare i samband med kontroversiella frågor.....	3
3.3	Förmågor för framgång - specifikt teoretiskt ramverk	5
4.	Metod och tillvägagångssätt.....	7
4.1	Hermeneutik	7
4.2	Intervju.....	7
4.2.1	Semi-strukturerad kvalitativ intervju	7
4.2.2	Intervju online	8
4.3	Urval	9
4.3.1	Presentation av urval	10
4.4	Forskningsetiska överväganden.....	10
4.5	Reliabilitet och validitet.....	10
4.6	Transkribering	11
4.7	Tematisering och analytiskt tillvägagångssätt.....	12
5.	Resultat.....	14
5.1	Relationer	14
5.2	Kontroversiella ämnens kontext.....	15
5.2.1	Utifrån ett elevperspektiv	16
5.2.2	Utifrån ett lärarperspektiv	16
5.3	Skolan som arena för samtal	18
5.4	Lärarens professionella strategier och överväganden	18
5.4.1	Att utgå från eleven	18
5.4.2	Att skydda utsatta grupper utifrån ämnesurval	19
5.4.3	Att använda lagen och värdegrund för att skapa ordning.....	20
5.4.4	Ämneskunskap	20
5.4.5	Yrkeserfarenhet	21
5.5	Lärarens position och ovilja att tillskrivas något eller att tillskriva elever något	22

5.5.1 Lärarens position i samhället och i klassrummet	22
5.5.2 Att tillskrivas något eller tillskriva elever något	23
6. Analys och slutdiskussion	25
6.1 Analys	25
6.2 Slutdiskussion	27
7. Referenser	29
Bilaga 1: Intervjuguide	31
Bilaga 2 Mall för mailförfrågan	33

1. Inledning

Kontroversiella frågor och samhällskunskapsämnet har en nästan självklar sammankoppling då ämnet till sin ”karaktär och syfte [har] att behandla samhällsproblem i största allmänhet” (Larsson, 2019, s. 18). Kontroversiella frågor är i samhällskunskapen ett ofta återkommande ämne med sin ”egen rätt” att diskuteras i undervisningen (Larsson, 2019, s. 19). Det märks bland annat i läroplanen för gymnasieskolan, Lgy 11 vilken slår fast att ”[s]kolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” (Skolverket 2011, s.6). Vidare får denna uppmaning stöd på europeisk nivå, där vikten av att undervisa om kontroversiella frågor ses i ett vidare internationellt perspektiv (Europarådet, 2016). I fråga om utvecklingen av kontroversiella frågor i svenska styrdokument framträder en förskjutning från ett synsätt om objektivitet och förmedling mot ett elevperspektiv där elevens lärande och förmåga att nyansera är i fokus (Larsson, 2019). Denna förskjutning är på bekostnad av en objektivitet i kontroversiella frågor där istället elevens förmåga att förstå kontroverser och utveckling av perspektivtagande med målet att eleven själv ska ta ställning. För läraren innebär det en klassrumsverklighet som balanserar på dilemmat mellan fostransuppdraget och de spänningar kontroversiella frågor kan framkalla i ett klassrum.

Begreppet kontroversiella frågor i sig självt kan innefatta många aspekter och varierar utifrån situation och erfarenhet. Forskningen beskriver det ofta som att begreppet saknar en generellt accepterad definition och att utgångspunkten ofta härleds till skolämnet eller utbildningen generellt (Larsson & Lindström, 2020). Skolverket för sin del har valt att definiera kontroversiella frågor utifrån frågor som väcker känslor och skapar spänningar i klassrummet (Skolverket, 2021a).

Vidare så visar forskning även att lärare upplever kontroversiella frågor som svåra att hantera i undervisningen och även ibland undviker dem (Flensner, 2020; Ekman & Pilo, 2012). Med denna utgångspunkt har Skolverket publicerat en rad stödmaterial för lärare med syfte att underlätta de svårigheter lärare upplever. Detta stödmaterial knyter an till kontroversiella frågor genom andra, relaterade frågor, såsom bland annat kränkande behandling, ordningsfrågor och arbete mot våldsbejakande extremism (Skolverket, 2021a, 2021c, 2021d, 2018).

Men vilken verklighet upplever läraren när de möter kontroversiella frågor i sin undervisning och hur förhåller sig läraren? Då forskningen ger ett bra underlag om vilka strategier en lärare bör arbeta med så har författarna stött på desto mindre forskning som berör lärares reflektion och upplevelse av att undervisa i frågan. Forskningen visar även på att kontroversiella frågor kan uppkomma i flera ämnen. Denna studie avgränsas dock genom att uppmärksamma hur samhällskunskapslärare upplever och reflekterar över den verklighet de möter i sitt arbete med kontroversiella frågor.

2. Syfte och Frågeställning

2.1 Syfte

Studiens övergripande syfte är att ge en inblick i den verklighet samhällslärare möter i undervisning där kontroversiella frågor behandlas. Studien syftar mer specifikt till att få en djupare förståelse av samhällskunskapslärares överväganden som denne gör i dessa situationer.

Studien är avgränsad att tolka lärares reflektioner med avstamp i tidigare forskning kring lärares begränsningar, strategier och förmågor gällande kontroversiella frågor i undervisningen.

2.2 Frågeställning

Vad lyfter samhällskunskapslärare som väsentliga överväganden i sin undervisning med kontroversiella frågor?

3. Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

I det följande presenteras tidigare forskning som kopplar till kontroversiella frågor med inriktning på lärares arbete med dessa frågor. Genomgången har begränsats i relation till forskningsfrågan, vilken berör överväganden samhällslärare gör i undervisning vilken berör kontroversiella frågor. Kapitlet diskuterar forskning som berör begränsningar, strategier och förmågor som lärare möter inom ramen för kontroversiella frågor.

3.1 Begränsningar för lärare gällande undervisning i kontroversiella frågor

Robert Stradling beskriver i sin artikel ”The Teaching of Controversial Issues: an evaluation” (1984) komplexiteten som lärare befinner sig i när det gäller att hantera kontroversiella ämnen. Studien utgår från klassrumsobservationer samt enkäter gjorda i England under början av 1980-talet. Stradling konstaterar att läraren befinner sig i olika kontexter vilken forskningen endast berör från ett teoretiskt perspektiv och därigenom missar det stora fältet av begränsningar som läraren har. Stradling visar i sin studie att lärare möter svårigheter när de får fasta regler kring hur kontroversiella frågor ska hanteras. Vidare summerar Stradling att lärarna behöver ta i beaktning de unika omständigheterna i varje klassrum, skolans specifika begränsning samt kunskapen, värderingar och erfarenheter elever redan har.

Trots de år som passerat sedan studien publicerades så kan resultatet fortsatt upplevas relevant utifrån den aktuella forskning och litteratur som publiceras i Sverige om undervisning kopplat till kontroversiella ämnen. Skolverkets forskningsöversikter i ämnet visar på denna komplexitet och problematik läraren möter när kontroversiella ämnen behandlas (se Skolverket 2021a, 2021b). Flensner (2020) för fram, i en studie gjord på gymnasielärare och känsliga ämnen, att lärarna i många fall undvek att diskutera det som uppfattades som en kontroversiell fråga. Detta berodde på konflikternas komplexitet och lärarnas upplevelse av att de själva saknade tillräckliga kunskaper för hantera diskussionerna, något även Pilo och Ekman (2012) för fram som en problematik kring undervisning av kontroversiella frågor. Dessa forskningsresultat som konstaterar lärares begränsningar är inte nationellt avgränsat utan återfinns även i, exempelvis, amerikansk och engelsk forskning (se Oulton, Dillion, & Grace, 2004; Byford, Lennon, & Russell, 2009).

Rydberg (2018) har i sin licentiatexamen ”Didaktiska dilemman i undervisning utifrån samhällsdilemman” intresserat sig för den svenska gruppen lärare när dessa möter samhällsdilemman i undervisningen. Rydbergs forskning har utgångspunkt i ett internationellt undervisningsprojekt där interdisciplinär undervisning bedrivs. Utifrån de svenska lärarnas reflektioner finner Rydberg fyra didaktiska metadilemman som svenska lärare erfar i känsliga ämnen. De svenska lärarna upplevde en svår balansgång mellan a) elevcentrerat eller lärarcentrerat arbetssätt, b) bildningsmål eller utbildningsmål som förgrund, c) lärarens roll som objektiv, neutral eller ställningstagare samt d) huruvida anpassningar vid muntliga diskussioner ska göras eller ej.

3.2 Strategier bland lärare i samband med kontroversiella frågor

Med utgångspunkt från de begränsningarna lärare kan uppleva så har en forskningsinriktning varit lärarstrategier. Det antyds ett skifte i den svenska skolkontexten mot ett mer relationellt

perspektiv i undervisningssituationer vilket inbegriper hantering av kontroversiella ämnen (se Lilja, 2015; Aspelin, Jederlund & Aneer, 2020). Lärares ställningstagande i utbildningssituationer har också förändrats enligt Larsson (2019). Larsson beskriver att, även om Lgr 2011 antyder att lärare klart och tydligt ska ta ställning för grundläggande demokratiska värden i undervisningen, så har utvecklingen av läroplaner över tid gått mot en mindre objektiv ställning i kontroversiella frågor. Istället har fokus flyttats till att utveckla elevernas förmåga att förstå kontroverser utifrån olika perspektiv med målet att eleven själv ska ta ställning.

Med bakgrund mot kontroversiella frågor i undervisningen beskriver Ekman och Pilo (2012) att det är viktigt för varje enskild lärare att reflektera över kontrovershantering och tänkbara strategier för en mängd situationer. Vidare så visar studier kring lärares hantering av kontroversiella frågor i svensk kontext på ett brett spektrum i sättet lärare kan hantera kontroverser. Ljunggren och Unemar Öst (2010) visar, i en studie kring lärares hantering av kontroversiella ämnen, att svenska lärare inte entydigt tar ställningen att förmedla värdegrunden utan att det finns en variation av strategier. Ljunggren och Unemar Öst har genom studien utarbetat fyra analytiska kategorier om lärares kommunikativa strategier för hantering av kontrovers i skolan. Dessa kategorier, normförmedlare, debattledare, fostrare och avvikare, kan ses som idealtyper. Normförmedlaren innebär hög kontroversacceptans, med tydlig förmedling av det korrekta sättet att hantera en fråga, företrädelsevis med hänvisning till samhällets normer och eventuella lagutrymmen. Debattledaren innebär en hög kontroversacceptans, att hellre diskutera normer än att förmedla. Fostraren innebär att läraren lägger locket på eller tystar eleven, att ingen diskussion tillåts i det öppna klassrummet. Istället har läraren ett enskilt samtal med eleven efteråt. Slutligen finns avvisaren som inte tillåter eleven att få utrymme för frågan utan avvisas direkt. Läraren visar då tydligt att eleven har brutit mot de normer som finns. Ljunggren och Unemar Östs slutsats är att normförmedlaren är den mest vanliga strategin, men att samtliga strategier finns representerade i deras studie. Men Ljunggren och Unemar Öst går inte in på huruvida det finns en medvetenhet eller reflektion hos läraren i val av strategi. Andersson (2015) för sin del, menar att lärare har en tendens att reagera istället för att handla strategiskt vid mötet med kontroversiella frågor.

Flensner (2020) beskriver att det återkommer två sätt som lärare agerar när det möter kontroversiella frågor; hantera eller undervisa. Flensner beskriver att när en lärare hanterar syftar det till att tona ner kontroversen medan att undervisa om kontroversiella frågor innebär att läraren synliggör perspektiv och positioner.

En fjärde modell som berör lärares strategier är Långström och Virtas, (refererad till i Andersson, 2015) vilken identifierar tre idealtyper av lärare; undvikarna, grävarna och taktikerna. Undvikarna är de lärare som aktivt undviker kontroversiella frågor då de kan skapa obehag eller merarbete medan grävarna är det motsatta och istället tar sig an frågorna med nyfikenhet och spänning. Taktikerna är läraren som i förväg identifierar vad som kan tänkas vara kontroversiellt och därefter arbetar för att neutralisera frågan.

3.3 Förmågor för framgång - specifikt teoretiskt ramverk

Genomgången av tidigare forskning har visat på en bredd i forskning som inriktar sig mot att fånga lärares hela lärargärning i idealtypiska undervisningsstrategier utan fokus på lärares egna reflektioner. Samtidigt är varje klassrum, som Stradling (1984) betonade, unikt och, som Andersson (2015) påpekade, utgår inte lärare alltid från strategier. Vad som författarna inte stött på har varit forskning som syftar till att analysera den verklighet lärare möter i sin hantering av kontroversiella frågor i undervisningen och deras egna reflektioner kring denna. Detta föranleder studien att analysera resultatet utifrån ett fokus på de förmågor som lärarna ger uttryck för. Från det syftar studien till att bidra med ett, av lärare formulerat, retrospektiv på sin undervisning i kontroversiella frågor.

Studien har som huvudsyfte att genom en induktiv tematisk ansats fånga upp lärares reflektioner i undervisning som har med kontroversiella frågor att göra. Det görs med hjälp av den övergripande tidigare forskning och teori som studien lyft upp. Ett annat, mindre centralt syfte är, utöver tematiseringen, att analysera resultatet utifrån ett specifikt teoretiskt ramverk baserat på förmågor. Som grund för det analytiska ramverket har studien valt att använda Radstake och Leemans (2010) artikel "Guiding discussions in the class about ethnic diversity". Valet av Radstake och Leemans förmågor som teoretiskt ramverk för materialet är ett pragmatiskt val. Detta pragmatiska val bygger dels på att deras studie tangerar artikelns fokus om kontroversiella frågor. Vidare så är deras teoretiska ramverk delvis utformat för att analysera intervjudata. Men även så handlar det om hänsyn till studiens begränsade omfång, där en tidsaspekt har behövts vägas in. Radstake och Leemans teori är en av många möjliga och där teorin uppfattas som väl lämpad som ett ramverk för en ytterligare, mer teorinära analys av resultatet.

Radstake och Leemans studie analyserar framgångsfaktorer för att nå ett professionellt förhållningssätt till känsliga och kontroversiella frågor i ett multikulturellt klassrum. Studien undersöker lärares hantering av känsliga ämnen i klassrummet genom observationer och intervjuer med fem lärare som arbetat med kontroversiella frågor i sin undervisning på en gymnasieskola i Nederländerna. De kommer fram till att, för ett professionellt förhållningssätt krävs fem förmågor; Förmåga att bringa ordning i klassrummet, Förtroende mellan lärare och elev, Ämneskunskap, Interkulturell känslighet, samt Medvetenhet kring mönster av dominans i klassrummet. För att utveckla deras resultat så definieras den första förmågan, att bringa ordning, som att beröra frågor om hur undervisningen bedrivs, det vill säga hur en lärare väljer att beröra en kontroversiell fråga utifrån en ordningsskapande princip. Detta är en bred förmåga men den definierande aspekten är att det finns en ordnande princip utifrån vilken läraren vill att ämnet berörs. Som andra förmåga lyfter de relation baserad på förtroende och närhet mellan lärare och elev. Ämneskunskap i ämnet som behandlas i undervisningen är den tredje förmågan. Radstake och Leeman breddar betydelsen från enbart ämneskunskap till att även inkludera olika syn på ett ämne med en känslighet för elevernas varierande bakgrund. Som fjärde förmåga beskrivs interkulturell känslighet. Med denna förmåga menar Radstake och Leeman att lärare behöver ha en positiv uppfattning om mångfald. Att läraren kan ta elevens perspektiv och förstå dennes uppfattning om världen. Detta innefattar en medvetenhet om sociala frågor som kan påverka eleverna och att läraren kan tolka elevernas attityder och bidrag till diskussioner och hur dessa relaterar till elevernas kulturella bakgrund. Vidare påpekar Radstake och Leeman att

läraren behöver ha en medvetenhet om att elever kan reagera känslomässigt och vägra delta i diskussioner då eleverna inte är redo att diskutera deras personliga åsikter i skolan. Utifrån detta behöver läraren skapa trygga diskussioner utan rädsla för att bli utmanad eller utskrattad, med en empati för hur eleverna upplever världen då, som Radstake och Leeman beskriver, känslosamma situationer uppstår från etniska gränser. Den femte förmågan berör lärarens medvetenhet om mönster av dominans i klassrummet och att detta tas i beaktande när diskussioner utformas. Då dessa mönster kan hindra åsikter och perspektiv får framträda under diskussioner.

Denna forskning är, som nämnt tidigare, baserad i en nederländsk kontext med fokus på lärares arbete i multikulturella klassrum men vi ser att dessa förmågor är, som Radstake och Leeman påpekar, till stor del essentiella för all form av undervisning, oavsett ämne och nationell kontext.

4. Metod och tillvägagångssätt

4.1 Hermeneutik

Studien utgår från en hermeneutisk ansats med syfte att förstå och tolka den verklighet som lärare upplever kring hanteringen av kontroversiella ämnen i samhällskunskapsundervisningen. Den hermeneutiska forskningen utgår från att forskaren tolkar för att förstå de fenomen som studeras. Denna tolkning är sammanlänkad med forskarens egen förförståelse och ses som en del av processen som inte kan frikopplas från forskningen. Som Kvale och Brinkman (2009) beskriver har hermeneutiken inget krav på objektivitet, vilket innebär att det inte finns en korrekt tolkning eller anspråk på generaliserbarhet av forskningens resultat. Resultaten ska istället ses som ett bidrag till en bredare förståelse där kunskap byggs i en cirkel med stigande förståelse (jfr. hermeneutisk cirkel, Kvale & Brinkman, 2009). Väsentligt inom hermeneutiken är att forskaren så tydligt som möjligt presenterar sin förförståelse för den forskning som bedrivs. Detta då hermeneutiken förstår och accepterar att en människas förförståelse påverkar både forskningens inriktning men även tolkningen av data. I följande kommer studiens olika metodologiska val och övervägande presenteras med syfte att ge studien en transparens och läsaren möjlighet att utläsa tolkningsprocessen.

4.2 Intervju

4.2.1 Semi-strukturerad kvalitativ intervju

När det handlar om att förstå erfarenheter och uppfattningar på djupet, och där det handlar om ett komplext ämne som kräver ingående förståelse är det lämpligt att använda sig av intervju som metod (Denscombe, 2016). Intervjuerna har varit semistrukturerade och utgått från en tematisk intervjuguide med två teman; innebörden av kontroversiella frågor utifrån respondentens förståelse och definition, samt erfarenhet från undervisning av kontroversiella frågor. Det första temat syftar till att avgränsa och rama in samtalet kring kontroversiella frågor. Detta tema föranleddes av att respondenten i pilotstudien upplevde begreppet kontroversiella frågor som otydligt varefter tid ägnades åt att diskutera innebörden av kontroversiella frågor som begrepp. Från denna erfarenhet fanns två möjliga tillvägagångssätt för att undvika denna problematik; intervjuaren definierar begreppet åt respondenten, alternativt att respondenten definierade begreppet själv i början av intervjun. Att definiera begreppet kontroversiella frågor i förväg som intervjuare ansågs påverka respondenternas reflektion kring undervisning i kontroversiella frågor och hade i värsta fall begränsat materialet till endast, de av författarna, bestämda frågorna och definitionerna. Då studien syftar till att lyfta fram den enskilde lärarens egen upplevelse hade ett sådant upplägg riskerat att påverka studien negativt. Med utgångspunkten att lärare definierar kontroversiella frågor bygger varje respondent sin egen definition, vilket öppnar för möjligheten till en inblick i deras upplevda verklighet. Det andra temat, studiens centrala fokus, lärares reflektion kring denna undervisning med fokus på avvägningar och upplevelser fokuserar på just denna upplevda verklighet med fokus på beskrivningar från levd erfarenhet. Respondenterna har getts frihet att reflektera fritt utifrån detta tema. Dessa två teman fångar sammantaget respondenternas egna uppfattningar och synsätt. Genom den semistrukturerade intervjun med teman har intervjuaren varit flexibel på

ordning av frågor inom och mellan teman, respondenten tillåts utveckla sina idéer och tala mer utförligt.

Till vår intervjuguide (se Bilaga 1) förbereddes inledande öppna frågor, (Bryman, 2018). Det som var gemensamt för dessa frågor var att de var generellt utformade och var stöd för oss som uppföljning på eventuella svar från respondenterna. Samtliga frågor formulerades så öppna som möjligt för att ge utrymme åt respondentens verklighetsbild. Själva intervjuerna strukturerades genom att intervjuaren inledde, avrundade och om behov fanns, förtydligade frågor. Då fokus låg på respondenternas personliga upplevelse och reflektion var det av vikt att respondenterna tilläts tala till punkt, fick tid att tänka efter och att intervjuaren var sensitiv för vad respondenterna gav uttryck för. Vidare behövde intervjuaren hålla en balans mellan flexibilitet utifrån intervjusituation samtidigt som fokus om studiens syfte behölls. Samtidigt behövde intervjuaren förhålla sig kritisk till vad som sades och återkomma till saker som sagts under intervjun för att undvika möjliga missuppfattningar. Dessa missuppfattningar riskerar att komma av intervjuarens förförståelse, och därför, i förekommande fall be respondenter förtydliga eller förklara sina svar. Under intervjuerna inträffade det att respondenter gav uttryck för att en fråga var otydlig. I de tillfällen har intervjuaren inte använt sig av färdiga vinjettfrågor utan istället formulerades en vinjett från respondentens egen erfarenhet som illustration. Detta då studien sökte respondentens egen erfarenhet från undervisning i kontroversiella frågor.

Tillvägagångssättet för intervjun var att respondenten fått tillsänt ett mejl där ändamålet beskrevs med vår studie och intervjun (se Bilaga 2). Syftet med detta var att skapa möjlighet för ett djupare samtal med djupare reflektioner än om frågan ställs först i samband med intervjun. Respondenten ombads med detta att fundera över frågan kring kontroversiella ämnen i sin undervisning och samhällskunskapsundervisningen generellt i god tid innan intervjun. Intervjuerna tog sedan mellan 60 och 90 minuter i anspråk.

4.2.2 Intervju online

På grund av rådande pandemiomständigheter har alla intervjuer genomförts genom den digitala videotjänsten Zoom. Detta har medfört både för- och nackdelar. Fördelarna har varit att det inte funnits någon geografisk begränsning för vilka respondenter som kan medverka. Vidare så har det inneburit tidsbesparing då intervjuer kunnat genomföras utan att intervjuare och respondent behövt ta sig till platsen för intervjun eller att för den delen, hitta en lämplig plats för samtalet. En nackdel som ofta omnämns är att intervjuer över internet försämrar relationsskapandet till respondenten, men Bryman (2018) pekar på att det finns inget som tyder på detta. Det har att göra med att det särskilt idag har blivit mer vanligt i samhället att bedriva kommunikation över internet och att tekniken för både ljud och bild har förbättrats. Den ovilja att delta i intervjuer på grund av ovana att använda internet och webbkamera för att kommunicera som Bryman beskriver uppfattas som mindre märkbar idag. Här är det rimligt att dra slutsatsen att dessa nackdelar är mindre märkbara då rådande omständigheter tvingat större delen av vår målgrupp, samhällskunskapslärare, till att kommunicera med sina elever genom internet det senaste året.

4.3 Urval

Vilka personer som väljs ut för en studie är en avgörande fråga då det är detta som sedan utgör studiens empiriska material. Därför är det viktigt vilka kriterier för urval som studien utformar och vilka respondenter från detta urval som deltar (Denscombe, 2016). För denna studie formulerades breda kriterier för att nå en bredd i materialet. Respondenterna skulle uppfylla följande kriterier

- Varit verksamma som lärare på högstadiet eller gymnasiet
- Varit verksamma i ämnet samhällskunskap

Studien väljer att se lärare verksamma både på högstadiet och på gymnasiet som en grupp vilka hanterar kontroversiella frågor i sin undervisning på liknande sätt. Studien har alltså inte valt att se undervisning på dessa två utbildningsnivåer som skilda från varandra i studien.

Det gjordes inga överväganden vad gällde erfarenhet, kön, ålder eller geografisk plats. Detta då det bedömdes att eventuella kriterier inom dessa parametrar skulle kunna riskera ett alltför litet urval och syftet med studien inte är avhängigt dessa. Oavsett erfarenhet, kön, ålder och geografi så har samtliga samhällskunskapslärare behandlat kontroversiella frågor i sin undervisning.

När det gäller vilka respondenter från urvalet som deltar så arbetade studien med en blandning av bekvämlighetsurval och snöbollsurval (Denscombe, 2016). Utgångspunkt var författarnas personliga kontakter, vilket bygger på en bekvämlighet då de är de första som finns till hands. Av de totalt åtta respondenterna var en bekant till en av författarna, två var tidigare VFU-handledare. En respondent var tidigare kollega till en av författarna och förmedlade vidare en kollega till respondenten. De tre övriga respondenterna var kollegor till personer i författarnas bekantskapskrets. Intervjuerna delades upp mellan författarna så att den som intervjuade inte hade en relation till respondenten. Detta för att minska den intervjuareffekt som kan uppstå när det finns en relation mellan respondenten och intervjuaren (Denscombe, 2016). Det eliminerar dock inte helt den intervjuareffekt som kan uppstå när det finns en relation till de som genomför studien där relationen kan spela in på olika sätt i vad respondenten väljer att dela med sig.

Denna urvalsmetod föranleder en reflexivitet om att en lärare som upplever det problematiskt eller är ointresserad av kontroversiella frågor kanske inte vill delta i studien. För att nå denna form av respondent hade studien behövt identifiera önskade respondenter och sedan gjort ett riktat urval mot dessa, vilket inte var möjligt med studiens begränsade resurser. Trots denna brist så uppfyller urvalet studiens syfte, vilket har en ansats att få en inblick i samhällslärares övervägningar gällande kontroversiella frågor och undervisningen. Om studien endast riktat sig mot att lyfta fram lärare som upplevt problem med undervisning i kontroversiella frågor hade urvalet behövts modifieras. Men det bör noteras att respondenterna på inget sätt är en heltäckande representation utan endast kan anses representera sin egen upplevelse och sammantaget kan ge vissa indikationer på lärares upplevelse av undervisning i kontroversiella frågor.

4.3.1 Presentation av urval

Totalt intervjuades åtta samhällskunskapslärare varav två arbetade på högstadienivå och fem arbetade på gymnasiet och en var idag inte längre aktiv men hade tidigare arbetat på gymnasiet. Geografiskt så finns Storgöteborg och Storstockholm representerade. Totalt sju skolor representerades i urvalet, med bredd av innerstadsskolor och ytterstadsskolor, samt mindre tätortsskola. Från intervjuerna framträdde också en bredd i den socio-ekonomiska bakgrunden bland elevgrupperna där lärarna var verksamma. Av respondenterna var två kvinnor och sex män. En av respondenterna hade ca ett års yrkeserfarenhet och de resterande sju mellan 15 och 30 års erfarenhet som samhällskunskapslärare. Gymnasielärarna representerar både lärare för teoretiska program och yrkesförberedande program.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Det finns många etiska aspekter att ta hänsyn till i en forskningsstudie. Studien lutar sig mot Vetenskapsrådets rekommendationer (2017). De principer gällande god forskningssed som vi formulerade till respondenterna handlar om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Då studien uteslutande riktade sig till vuxna yrkesverksamma individer behövdes inga övriga samtycken eller tillåtelse inhämtas utöver deltagarnas egna. För studien föranledde detta att samtliga intervjuer inleddes med att beskriva studiens syfte och vad deras svar används till. Respondenterna erbjöds även anonymitet och blev informerade att de när som helst under intervjun eller innan studiens publicering kunde dra tillbaka sin medverkan.

4.5 Reliabilitet och validitet

Begreppen reliabilitet och validitet har olika betydelse för kvantitativa och kvalitativa studier (Bryman, 2018). Denna studie aspirerar inte på att producera ett generaliserbart resultat utan fokuserar på att lyfta och analysera lärares egen reflektion i förhållande till undervisning om kontroversiella frågor. Det vill säga, målet har inte varit att säga något om lärarpopulationen i stort eller ens om samhällskunskapslärare generellt. Istället fokuserar studien på att fånga in enskilda lärares vardag och relation till kontroversiella frågor. Studiens resultat kan dock peka mot vidare forskning vars mål kan vara att skapa generaliserbara resultat, men det är utanför denna studies syfte.

Men även med denna begränsade målsättning återfinns reliabilitetsproblematik utifrån den interna reliabiliteten, mer specifikt interbedömarreliabilitet, det vill säga, förmågan att undvika subjektivitet i analysstadiet (ibid). Detta blir aktuellt då intervjuerna genomfördes separat och utifrån teman som nämnts ovan där de förberedda intervjufrågorna agerade riktmärke för ett samtal. Det vill säga, intervjusituationerna utvecklades olika för varje tillfälle även om samtalet hade liknande karaktär. Vikten låg då på att materialet samanalyserades genom inspelningen av intervjuerna. Från samanalysen identifierades sedan teman som återspeglades i materialet. Förfarandet innebar att intervjuaren tog anteckningar i anslutning till intervjun. Därefter avlyssnades intervjuerna och även lyssnaren tog anteckningar, varefter materialet samanalyserades. Vidare har material från datainsamling, intervjuguide, kontaktmail, och ljudinspelningar från intervjuer sparats samt analys och slutsatser underbyggts med citat. Detta för att öka reliabiliteten, eller "pålitligheten" som Guba och Lincoln (refererad till i Bryman,

2018) föreslår, då det möjliggör för forskare att granska om studiens slutsatser är berättigade. Den hermeneutiska tolkningen som görs under hela processen, där författarens förståelse i sig begränsar en objektiv tolkning är en naturlig del i arbetet och medvetandegörs specifikt under tolkningsprocessen.

Gällande validitet är en vanlig fråga om undersökningen *de facto* undersöker vad som avses. Denna studie undersöker respondenternas egen berättelse och dess validitet kommer från att de delger sin verklighet. Utgångspunkten är att det finns flera *trovärdiga* beskrivningar av den sociala verkligheten och respondenternas beskrivning är valida för dem själva vilket innebär att de även är valida för studien och dess syfte (Bryman, 2018).

När det gäller studiens trovärdighet behöver maktassymetri i intervjusituationen diskuteras. Kvale och Brinkman (2009) benämner problematiken kring vad de kallar intervjuareffekt. Det handlar dels om vad intervjuaren representerar och det faktum att forskarna har utrymme att tolka de ord som respondenter ger i sina samtal (ibid). Den makt intervjuaren har att tolka vilka frågor som ska följas upp och inte minst hur materialet ska tolkas i efterhand innebär att uttolkaren har ett exklusivt privilegium att tolka det intervjupersonen egentligen menade. Viktigt att ha i åtanke kring validitet är att som forskare vara medveten om att, som en motreaktion på intervjuarens dominans, kan vissa respondenter välja att undanhålla information. Intervjupersonen kan även till exempel mer eller mindre medvetet uttrycka vad denne tror att intervjuaren vill höra. Även utifrån ämnets känslighet i relation till samhällslärares fostransuppdrag kan maktassymetrin diskuteras. I samtalen representerade intervjuarna akademien och allt vad det innebär medan respondenterna representerade de objekt som studerades, de verksamma lärarna. Med detta i baktanken fanns ett behov i samtalen att betona studiens syfte som inte var att kritiskt granska om respondenternas utför sitt arbete korrekt, det vill säga huruvida de uppfyller det uppdrag samhällslärare har. Även om detta klargjordes eliminerar det inte det faktumet att denna problematik kan finnas i samtalet.

4.6 Transkribering

Vid transkriberingen så har endast, av författarna bedömt, väsentliga delar transkriberats. Efter att lyssnat igenom och summerat intervjuerna gjordes bedömningen att lämpligast var att välja ut de väsentligaste delarna och transkribera dessa. Valet att inte transkribera hela intervjuerna vägdes mellan studiens resurser och den eventuella förtjänst av att ha hela materialet tillgängligt i textform. Som Gerson och Horowitz (refererad till i Bryman, 2018) påpekar så kan kvalitativa intervjuer innehålla mycket information som inte är direkt relevant för studiens syfte. Istället, för att minimera risken att värdefull data sorteras bort, rekommenderar de att fokus läggs på att genomlyssna intervjuerna flertalet gånger för att säkerställa att inget av väsentlighet har missat. Vidare finns det inget som garanterar att inget väsentligt missas i analysen endast för att intervjuerna är transkriberade i sin helhet.

När det gäller de delar som har transkriberats och återges i arbetet så har dessa citat redigerats utifrån att skapa en textmässig återgivning, vilket innebär att fonetiska uttal, längre pauser och verbala tics har utelämnats. Kvale och Brinkman (2009) diskuterar detta som en etisk övervägning där den utskrivna texten i rapporten behöver vara lojal mot respondentens muntliga uttalanden.

4.7 Tematisering och analytiskt tillvägagångssätt

Huvudsyftet med arbetet har varit att göra en induktiv studie av det material som framkommit under intervjuerna där det centrala varit att få fram den verklighet lärarna beskriver och tolka densamma. En annan, mindre central, del av studien var att från resultaten tolka materialet deduktivt med hjälp av det specifika teoretiska ramverket kring förmågor. Studiens deduktiva del bygger på de förmågor som identifieras i Radstake och Leemans (2010) studie som nämnts ovan.

När det gäller huvuddelen av studien, den tematiska induktiva ansatsen, har studien utgått från Braun och Clarkes (2006) guide för tematisk analys. Braun och Clarke påpekar att det inte finns något tydligt rätt eller fel i fråga om hur mycket ett tema återkommer i all data. Istället är tyngdpunkten på att analysen är konsekvent och tematiseringen i sin helhet fångar de, utifrån forskningsfrågan, viktiga elementen i materialet. Dessa teman ligger sedan till grund för studiens deduktiva del där det teoretiska ramverket kring förmågor appliceras på resultatet för att ytterligare fördjupa hur samhällskunskapslärare reflekterar över övervägningar gällande kontroversiella frågor i undervisningen.

I följande kommer studiens process att skapa teman att återges. Efter varje intervju så lyssnade den andra författaren och skrev sedan en längre summering av intervjun, vilket korresponderar med Braun och Clarkes (ibid) första fas, bekanta oss med empirin. När samtliga intervjuer genomförts lästes alla summeringar igenom flera gånger och från dem lyftes, utifrån forskningsfrågan, intressanta ämnen, meningar och citat fram. Detta steg, som motsvarar steg två, att koda materialet, har en mer detaljerad och bredare ansats än teman. Det vill säga, från dessa koder var nästa steg att formulera ett mindre antal breda övergripande teman som fångade in dessa koder. Därefter behöver dessa teman sorteras och förfinas så att de är tydligt distinkta från varandra och att koderna samlade i varje tema är koherenta för temat, i annat fall behöver processen med koder och sortering genomarbetas ytterligare. Nästa steg är att namnge de olika teman och utvärdera om det finns underteman i de övergripande temakategorierna. Som avslutande steg, att producera rapporten, beskriver Braun och Clarke att när dessa teman presenteras måste det gå bortom att enbart presentera data utan arbetas igenom med ett analytiskt narrativ som går bortom enkel beskrivning av data och ge en argumentation i relation till forskningsfrågan. De fem teman som framträdde från materialet och som presenteras under resultatdelen är följande: 1) Relationer 2) Kontroversiella ämnens kontext 3) Skolan som arena för samtal 4) Lärarens professionella strategier och överväganden 5) Lärarens position och övilja att tillskrivas något.

Den deduktivt analytiska delen av studien, som följer på resultatkapitlet, har som syfte att tolka de teman som uppkommit i den induktiva delen utifrån det teoretiska ramverk kring förmågor som skrivits fram. Det handlar då om att ge ytterligare en dimension till analysen. Tillvägagångssättet har varit att i materialet identifiera om och hur de förmågor som Radstake och Leeman (2010) menar utgör viktiga aspekter för professionell hantering av kontroversiella ämnen, återfinns i denna studies resultat. Syftet med denna del av analysarbetet är enkelt uttryckt att sätta in resultatet i en specifik teoretisk ram och på så sätt förhoppningsvis även ge

indikation om dessa förmågor är relevanta för fortsatt forskning inom detta ämne och i svensk kontext.

5. Resultat

I denna del presenteras det resultat som framkommit under de åtta intervjuer som genomfördes. Det handlar om lärarnas reflektioner kring kontroversiella ämnen i samhällsundervisningen och vad de belyser i sina reflektioner. De fem teman som skapats är inte väsensskilda från varandra utan kan även ses relatera in i varandra även om de behandlas separat.

Följande teman och underteman redovisas nedan:

- 5.1 Relationer
- 5.2 Kontroversiella ämnens kontext
 - 5.2.1 Utifrån ett elevperspektiv
 - 5.2.2 Utifrån ett lärarperspektiv
- 5.3 Skolan som arena för samtal
- 5.4 Lärarens professionella strategier och överväganden
 - 5.4.1 Att utgå från eleven
 - 5.4.2 Att skydda utsatta grupper utifrån ämnesurval
 - 5.4.3 Att använda lagen och värdegrund för att skapa ordning
 - 5.4.4 Ämneskunskap
 - 5.4.5 Yrkeserfarenhet
- 5.5 Lärarens position och ovilja att tillskrivas något eller tillskriva elever något
 - 5.5.1 Lärarens position i samhället och i klassrummet
 - 5.5.2 Att tillskrivas något eller tillskriva elever något

5.1 Relationer

Alla våra respondenter har på olika sätt gett uttryck för vikten av relationen mellan lärare och elev. Men hur respondenterna förstår och hur det relaterar till undervisningen har skilt sig åt. Flertalet av respondenterna gav explicit uttryck för att det var relationen som var avgörande för att beröra kontroversiella frågor i undervisningen. Men det fanns en bredd i hur lärarna reflekterade kring relationer, vilket kommer framträda i den följande diskussionen. Lärare 1 beskriver explicit hur relationen med eleverna är en central pusselbit när det gäller kontroversiella frågor:

Det jag har lärt mig är väl att det är viktigt att lära känna eleverna först innan man, innan man vågar ta i vissa frågor även om dom kan vara så här: vi måste prata om Black Lives Matters nu liksom för det är på tapeten och det är en helt ny grupp för mig kanske. Då är det viktigt, för att jag har också gjort mina misstag, att det är dom här relationerna som först måste till, eller måste kanske inte, men jag tycker det är lättare om man känner eleverna för då kan man kanske förutse vissa reaktioner lite på ett annat sätt.

För respondent 1 blir det viktigt att först etablera en relation till eleverna, även om kontroversiella ämnen, så som Black Lives Matters, lyfts av eleverna själva. Detta grundar respondent 1 utifrån sin erfarenhet och önskan om att kunna förutse hur eleverna reagerar på det kontroversiella ämnet. Ett liknande resonemang återgavs även av respondent 2 som beskrev vikten av att lära känna eleverna som avgörande när ett visst undervisningsmoment kunde planeras in:

Det är viktigt att lära känna grupperna förstås. Man behöver inte ta det här identitetsmomentet det första man gör med en klass, när man börjarkursen, utan man tar någonting som är mindre kontroversiellt och sen när man börjar känna gruppen så vet man lite vilken nivå man kan lägga sig på vad man kan prata om. Det blir väldigt mycket en fråga om relationer också då, relationer inom klassen, relationer mellan klass

och lärare. Då vet man lite grand vad man kan skämta om och inte (...) det är väl det som strategin att skapa relationer med eleverna.

Reflektioner kring när kontroversiella frågor kan lyftas var inte entydiga utan det fanns en bredd i respondenternas funderingar. Respondent 3, till skillnad från de två inledande respondenterna gav uttryck för att hen inte behövde bygga relationer innan hen lyfte kontroversiella frågor. Respondent 3 uttryckte att det istället handlade om att skapa en trygg klassrumsmiljö direkt:

Jag brukar ha som standard första lektionen, att prata om att i det här klassrummet är det på detta sätt (...) att bygga upp en ärlighet och att man vill vara delaktig. Det är ett ständigt arbete från dag ett och framåt. Så eleverna känner 'Folk lyssnar på mig'. Om man säger fel, att det inte blir fnissande utan då får man slå ner på det direkt (...) Klassrummet är ett ställe där man ska få ställa frågor.

Respondent 3 beskrev sedan hur denne arbetade både med trygg klassrumsmiljö och kontroversiella frågor. Ett tryggt klassrumsklimat som för respondent 3 handlade om relationer mellan eleverna. Så respondenterna har gemensamt att de arbetar med relationer och att dessa relationer ska inverka positivt för undervisningen. Även respondent 4, som uttryckte en lite annan förståelse för relationer, beskrev hur förtroenderelation var viktigt för hen. Respondent 4 beskrev hur hen inte var någon "mysfarbror" men skulle gå genom "eld och vatten för att" eleverna skulle klara sin utbildning:

Jag är inte någon mysfarbror i skolan alltså (...) i början så är jag ingen axel att gråta ut mot i skolan sen tror jag att jag vinner i längden på något sätt för efter ett tag så tror jag att jag kan få elever att känna förtroende för mig men jag är inte den... det finns så många andra som har den rollen på skolan (...) däremot går jag i eld och vatten för att elever ska klara någonting.

Som framgår av citatet så är relationer fortfarande centrala för respondent 4, men att det är förtroendet som är centralt för hen. Respondent 4 sammanlänkade också väldigt tydligt detta relationsbygge till att arbeta för elevernas skolframgång. Respondent 5 beskrev hur dennes omtanke för elevernas relationer i mellan varandra påverkar hur hen utformar undervisningen:

Vänster och höger kan ge en intensiv diskussion, det kan bli mer känsligare än det borde vara för att det sägs ett och annat under diskussionen. Det tyckte jag var kul förut, så jag gjorde med mina vänner, det tyckte jag var roligt, men det har jag tonat ned väldigt mycket mer för det har jag insett kan skapa konflikter mellan eleverna som pågår för resten av dessa elevers gymnasietid. Jag triggas inte igång elever längre. Jag tar fortfarande upp politiska frågor men jag uppmanar inte längre till att nu ska vi bara prata, diskutera och tycka till utan då handlar det om att analysera.

Som sagt så finns det en bredd i hos respondenterna där en del fokuserar på lärare – elevrelation och andra mer fokuserar på den elev – elevrelation som kan formas utifrån undervisningen. Även om de alla såg relationer som viktiga så fanns det en variation i att en del lärare först byggde relation medan det fanns de som byggde relationen samtidigt som arbetet med de kontroversiella frågorna. Vad som står klart, oavsett hur respondenterna tolkat begreppet relationer, är att samtliga lägger stor vikt vid att eleverna ska känna en trygghet, både till läraren men även till varandra.

5.2 Kontroversiella ämnens kontext

I samtalen kring kontroversiella ämnen märks tydligt lärarnas reflektioner kring elevgruppens sammansättning och med det betydelsen av hur pass kontroversiellt ett ämne är. I detta tema lyfts lärarens förförståelse av vad som definieras som kontroversiellt fram. Från materialet kan konstateras att lärare lyfter fram både ett elevperspektiv på vad som är kontroversiellt och ett

läraperspektiv. När det gäller läraperspektivet handlar det om vad läraren upplever kontroversiellt i samhället utan att direkt knyta det till eleven, eller att eleven upplever det kontroversiellt. I detta sammanhang framkommer även den historiska kontexten av ämnens kontroversiella status, dvs lärarens erfarenhet av vad som under åren som lärare upplevts kontroversiellt och inte.

5.2.1 Utifrån ett elevperspektiv

Att vissa ämnen blir kontroversiella utifrån ett elevperspektiv härledde lärarna oftast till att elever reagerar utifrån deras sociala och kulturella kontext de kommer från. Från samtalen med de olika lärarna lyftes olika typer av ämnen som blev kontroversiella utifrån den elevsammansättning läraren mötte. En lärare, respondent 6, beskrev hur elevernas levda verklighet blev kontroversiella då den hamnar i kontrast mot det övriga samhället:

Vad mina elever skulle kunna tycka är kontroversiellt är frågor kring det mångkulturella samhället kanske, hederskultur, parallellsamhället deras verklighet. Hur ska jag beskriva det utifrån en mer laglig kontext, eller utifrån den svenska värdegrunden utan att de ska känna sig påhoppade eller ifrågasatta utifrån sin kultur. Det är väl sådana frågor då som man får anstränga sig för.

Läraren beskrev hur denne behöver hantera sin roll som förmedlare av bland annat svensk värdegrund i relation till elever som kan uppleva sig ifrågasatta. Respondent 6 beskrev en medvetenhet om ämnets potentiella kontrovers men det fanns lärare som även upplevde att ämnen blev kontroversiella utan att de var i förväg medvetna om det. Respondent 1 gav exempel på ett tillfälle när denne inte var beredd på att det kunde vara kontroversiellt för elevgruppen:

Till exempel 2007, arabiska revolutionen, jag var eld och lågor och positiv, och gick direkt in och tänkte det här måste vi diskutera. Det blev värsta, ja det blev inte så bra. Syrienkonflikten kom upp då. Många som var för diktatorn, det var väldigt svårt att diskutera. Jag lärde mig av det. Det kanske inte för många andra anses som en kontroversiell fråga men det gäller att läsa på som lärare, det har jag lärt mig. Man har sina egna fördomar också som lärare också hela tiden.

Respondent 1 beskrev även denna händelse som ett av de misstag hen gjort som lärt hen att först bygga relationer med sina elever innan vissa ämnen kan tas upp i undervisningen. Även om det inte framgår från citatet så berättade respondent 1 att flertalet av eleverna i denna klass hade social och kulturell koppling till Syrien och konflikten. En tredje respondent, respondent 7, visade uttryck för det var i gränsen mellan till den privata sfären där det kunde bli kontroversiellt. Hen beskrev kontroversiella ämnen som:

Jag tänker på det som berör elevernas mer privata värdegrund och värderingar och sånt. Där blir det kontroversiellt känner jag. Kan vara religion, sexualitet, politik, hemländer, hur familjen har det i Sverige. När undervisningsämnen så tydligt berör den privata sfären, den gränsdragningen, då blir det kontroversiellt.

Även i detta exempel blir det tydligt hur elevsammansättningen har betydelse för vad som blir kontroversiellt. Det visar även på behovet av att ha kunskap om sina elevers omständigheter lärarens medvetna känslighet inför detta.

5.2.2 Utifrån ett läraperspektiv

Från ett läraperspektiv diskuterade respondenterna utifrån deras egna tankar om vad skulle vara kontroversiellt för eleverna. I den reflektionen lyfte lärarna in både elevernas sociokulturella kontext och samhällets utveckling i stort. Bland annat respondent 8 beskrev hur hen hade förväntat sig att ämnet kriminalitet skulle bli kontroversiellt då eleverna kom från utsatta områden och det fanns elever som blivit dömda.

Vi har precis haft ett arbete om kriminalitet, det kan ju vara lite kontroversiellt eftersom vi har elever som blivit dömda. Vi har även elever som vi pratar om har riskfaktorer för kriminalitet, många av våra elever kommer från utsatta områden, fattiga familjer, lever på bidrag, är män, de har dåliga relationer till skolan, inte så många bra manliga förebilder. Alltså de tickar i ganska många boxar för riskfaktorer för att hamna i kriminalitet. Det trodde nog jag skulle bli mer kontroversiellt, men vi har försökt hålla det på vetenskaplig nivå: 'Det här kan man se är gemensamma faktorer för de som är dömda för brott men det betyder inte att man blir kriminell för att man har dem'. Försökt hålla det långt från eleverna även om de tycker det är spännande. Så det har inte blivit så kontroversiellt egentligen, som vi trodde. Men det kanske var för att gjorde det genom att prata om det mer som en teori, med normer och så där.

Men som respondent 8 beskriver, så kände hen sin elevgrupp och hade utifrån detta anpassat undervisningen till en vetenskaplig nivå med en viss distans till elevernas levda verklighet.

Att vissa ämnen blir kontroversiella för läraren kan även ta sin utgång i att läraren själv upplever att hen behöver ta in frågor som hen själv inte upplever sig bekväm med. En av respondenterna, respondent 4, beskrev den samhälleliga förändringen i synen på Sverigedemokraternas som problematisk för hen:

Synen på Sverigedemokraterna har ändrats i samhället och i media, förr var de nazister men nu ska de behandlas som vilket parti som helst, det kan jag outta, det tycker jag är jobbigt för mig. För mig är det i grunden ett rasistiskt parti sprunget ur vitmaktrörelsen. Jag tycker det är jobbigt men jag måste göra det och där kan nog eleverna genomsåda mig, och det har jag inga problem med heller.

Här är ett exempel på hur samhällets normer förändrats men lärarens normer inte har gjort samma förändring. Respondent 4 var medveten om detta och även att eleverna kan "genomsåda" hen men att det inte skulle påverka undervisningen negativt.

Ett annat kontroversiellt ämne som minskat i kontrovers, enligt respondenterna, var homosexualitet där flera lärare berörde ämnets utveckling över tid. Respondent 3 till exempel beskrev:

Där har ju samhället gjort ett jättejobb. Den är inte riktigt lika närvarande som säg för 10-15 år sedan.

Medan respondent 1 beskrev hur undervisningen kanske inte till fullo följt med i den samhälleliga utvecklingen av acceptans:

Vi hade ett tema på skolan om normer och värderingar. Normkritiskt lärande. Vi var på etnografiska museet. Eleverna tyckte att guiden nästan överförde fördomar istället. De elever jag har de tycker att det är så självklart att homosexuella ska få gifta sig. Det var nästan som att vi vuxna hade fler fördomar än de. Det var lite intressant faktiskt. Vad vi tror kan vara kontroversiellt är inte alltid det som upplevs kontroversiellt. Man upplever det väldigt olika.

Det fanns även exempel på ämnen som kom fram som mer kontroversiella än tidigare och att läraren kände sig nästan överrumplad över utvecklingen. Respondent 7 beskrev den upplevelsen när hen säger:

Jag var inte rustad för de här religiösa frågorna kom in så mycket i samhällskunskapen. Det var ju en utveckling i hela världspolitiken.

Här framträder att kontroversiella ämnen från ett lärarperspektiv inte är okomplicerat. Undervisningen kan ibland framstå som föråldrad och byggd på fördomar (om elevernas uppfattningar) som i fallet med acceptansen av homosexualitet. Samtidigt kan förändringar av

vad som är kontroversiellt också göra lärarna obekväma som beskrevs av respondent 7 och respondent 4.

5.3 Skolan som arena för samtal

Lärarna har beskrivit att åsiktsprövning i kontroversiella frågor är nära sammanlänkat med relationen mellan lärare, elev och skolan, vilket även framgick i temat om relationer. Flera av lärarna har även poängterat vikten av att få pröva sina ståndpunkter för eleverna. Respondent 7 beskrev hur:

Skolan ska kunna vara en arena för att få prata om de här sakerna, att pröva åsikterna. En viktig anledning att ha ämnet samhällskunskap tänker jag. Det kanske de inte kan ha hemmavid, i köksbordssamtalen med de normer och den bubbla man är i. Att skolan kan vara något annat. Man behöver inte ta rollen att skolan ska berätta hur det är och vad som är det politiskt korrekta.

Respondent 7 relaterade även till lärarens uppgift för att ge eleverna möjlighet att stiga ut ur sin bubbla:

Det får inte bli att man inte tar upp dessa frågor, det är ju lättaste vägen ut, utan man får nog vara beredd att ta dessa obekväma situationerna.

För, som respondent 1 uttryckte det, så är lärarens uppgift att ta dessa frågor och samtidigt skydda eleverna så att de kan känna en trygghet när de provar sig fram:

Viktigt att man får träna i skolan, på sina fördomar och andras. Under kontrollerade former

Det är skyddat i skolan, inte som ute i verkligheten, att man provar och har rätt att säga fel och ändra ståndpunkter. Man kan som lärare vara med och styra(...) Jag har valt att bryta, när jag känt mig osäker, om det blivit bryskt.

Att skolan ska vara en fristad där eleverna ska få testa sina åsikter och uttrycka dom utan oro var något lärarna tog fasta på. Även här finns en länk till temat om relationer. Som när respondent 3 beskrev hur hen från dag 1 arbetar med att skapa en klassrumsmiljö där åsikter och frågor ska fritt få uttryckas samtidigt som alla ska känna en trygghet.

5.4 Lärarens professionella strategier och överväganden

Under detta tema diskuteras lärarnas reflektioner över deras ingång och strategier om kontroversiella ämnen. Lärarna har pekat på behovet av att fånga elevernas intressen samtidigt som de behöver hålla en balans i närheten till elevernas verklighet. Utifrån detta har vi identifierat 5 underkategorier som fångar in hur lärarna reflekterar över deras strategier och överväganden.

5.4.1 Att utgå från eleven

Lärarna har beskrivit en spänningsproblematik där elevernas bristande kunskaper och nyanseringsförmågor påverkar hur ett ämne kan behandlas. Detta då ämnet behöver förenklas utifrån undervisningsbegränsningar men även för att fånga intresset hos eleverna. Respondent 8 beskrev problemet så här:

Problemet med att förenkla, att skapa intresse, tiden räcker inte till för att få det nyanserat.

Även respondent 2 beskrev detta problem men utvecklar ytterligare problematiken med förenklingar och svårigheten att nyansera:

Det är återigen hur någon eventuellt skulle känna sig kränkt, eller sårad eller att jag skapar vissa fördomar hos mina elever. För att det inte ska skapa fördomar så krävs det ordentligt med nyanserade förmågor (...) Pedagogik är att göra saker enkla, men då kan ju de förenklingarna innebära problem också. Förenklingar tenderar ju att vara onyanserade. Det kan vara så att man hittar ett jättebra exempel som man vill jobba med men så märker man att det inte kommer att tas emot på ett bra sätt så det får jag undvika. Då får man hitta ett annat exempel som kanske inte är lika bra men som inte skapar de problem jag varit inne på. Det kan innebära en mindre pedagogisk variant.

Risken att undervisningen, istället för att befria eleverna från fördomar, skapar eller bekräftar fördomar då eleverna saknar den nyanserade förmågan. Samtidigt betonade respondent 2 att det finns en pedagogisk poäng med att lyfta just dessa frågor. Ett sätt som lärare använt sig av för att hantera elevers bristande nyanseringsförmåga har varit fördjupningsarbete. Respondent 7 återger ett exempel på detta när hen beskriver hur en elev fick skriva ett fördjupningsarbete om afghanska kvinnornas situation. Eleven beskrevs av respondent 7 som en elev av vikt att nå som lärare:

Ett framgångsrikt exempel, när en ganska radikal muslimsk kille hävdade att de afghanska kvinnorna egentligen har det ganska bra och att det är västerländsk propaganda som visar att de inte har det. Han skrev ett fördjupningsarbete om denna fråga och argumenterade för det.(...) Sen när han lämnade in detta arbete hade jag en diskussion om vilka källor som han använt och han hade ändå utelämnat en del tunga källor så som FN och Human Rights Watch som ger en helt annan bild av hur kvinnor hade det i Afghanistan på den tiden. Sen gav jag honom en uppgift att komplettera med dessa källor. Sen är det ett kriterie för högsta betyg att man ska kunna ta ställning och argumentera för sin åsikt. Han får ju ta den ställning som han vill då, men jag ville att han skulle ta med andra källor. Det tyckte jag blev en bra dialog där han fick fördjupa sig i något han tyckte var viktigt. (...) Man behöver ha ett sätt att prata om dem (åsikterna) med de elever som man kanske mest behöver nå.

Här gav respondent 7 exempel på att läraren kan använda kriterier för betygssättning som en strategi för att få eleven att själva fördjupa och nyansera sin kunskap om en kontroversiell fråga. Sammantaget så beskrev lärarna en spänning mellan elevernas förkunskaper och kontroversiella frågor där eleverna har ett behov av att fördjupa sina kunskaper men samtidigt är tiden till undervisning en brist.

5.4.2 Att skydda utsatta grupper utifrån ämnesurval

Samtidigt som lärarna har beskrivit hur de låter elever jobba med kontroversiella frågor i elevnära kontext så har lärarna samtidigt beskrivit problematiken med alltför elevnära kontext. Respondent A2 beskrev:

Det finns superintressant statistik kring olika stadsdelar i Göteborg (...) det var jag nära att använda för några år sedan. Elever skulle få en enkel uppgift att jämföra statistik från Bergsjön och jämföra det med Billdal. Men den undvek jag. Det blir sånt jäkla stämpel, stigma då om nån skulle råka bo i Bergsjön. (...) Jag har ändå gjort jämförelse mellan fattigare och rikare områden, då har det varit olika tunnelbanelinjer i Stockholm (...), man behöver prata om det här, men det handlar om hur man gör det.

Respondent 2 har gjort avvägningen att material som används för att illustrera segregation och socioekonomisk utsatthet har en viss distans till eleverna och använder därför Stockholm som exempel istället för Göteborg där eleverna bor. Ett liknande resonemang framkom hos respondent 6 och respondent 1. De beskrev hur de gör avvägningar som balanserar mellan elevernas välmående, engagemang och kursplanen:

Man har en annan ingång, delvis. Men inte väljer bort för att elever ska känna sig träffade, må dålig eller blir förbannade eller något. Så kan man inte jobba. Dels missar man väl kursplanen. Dels når man inte ut. Man får ju ingen reaktion om man bara ta upp sådant som inte de stör sig på, då blir det väldigt urvattnat. (R6)

Det var framför allt inbördeskriget där (Syrienkonflikten) det är så laddat, det gick inte att prata om. Det är ju fortfarande rätt så laddat. Det som jag kanske väljer då, utifrån teorier det är hellre en gammal konflikt. (...) Rwanda, den kan man koppla till så mycket teorier, när de lärt sig teorierna till den konflikten kan man sedan lägga över teorierna till andra konflikter. (R1)

Här framträder också att de avvägningar de gör är tätt sammankopplade med vilken elevsammansättning de har och det faktum att lärarna har en relation med eleverna som också möjliggör för lärarna att kunna göra dessa avvägningar. Respondent 5 beskrev hur hen jobbar explicit med elevgruppens diversifierade bakgrund och låter det ta en naturlig plats i klassrummet:

Haft jättetroende kristna, muslimer och judar som har suttit i samma klassrum, men där har vi ändå tagit upp Palestinakonflikten till exempel där man tänker att de skulle kunna bli kontroversiellt. Jag har ganska bra koll på etnisk och religiösbakgrund, jag har ett personligt intresse och bejakar detta. Jag är ingen lärare som 'I see no colours' utan jag snarare låter eleverna gärna prata om sin egna kulturella bakgrund, sin etniska, religiösa bakgrund. Det pratar vi ganska mycket om. Då blir det inte kontroverser på det.

Från detta är det tydligt att elevsammansättningen får märkbara efterverkningar i undervisningen. Oavsett om deras bakgrund lyfts som något att vara stolt över eller om det påverkar lärarens val av undervisningsmaterial så är det något lärarna reflekterar om och gör avvägningar från.

5.4.3 Att använda lagen och värdegrund för att skapa ordning

En annan utgångspunkt för övervägande i fråga om undervisningen var lagen och värdegrunden där lärarna gett uttryck för att dessa kan ge en tydlighet och trygghet. Respondent 6 resonerade om det som kan vara kontroversiellt och beskrev dels ett bra stöd från kollegor men var även tydlig med att:

Klart man är ju trygg, man vet ju, om man ska följa lagen, vad som är rätt och fel

Respondent 6 utvecklade resonemanget vidare och konstaterar att dessa aspekter, kollegialt stöd och stöd från lagen, tar bort den kontroversiella aspekten av vissa ämnen. Respondent 8 tog också avstamp i lagen vid planeringen för en lektion där ämnet tidigare skapat starka känslor i klassen:

Det blev så hetsigt då (lektionen innan) så hade vi en lektion till, där vi försökte bryta ned vad vi hade pratat om till vad lagen säger. Så vi hade en mycket mer strukturerad lektion.

Här märks en strategi hos lärare, att förlita sig på något opersonligt, lagen eller värdegrunden, där de kan föra en diskussion utan att det behöver bli värderande eller alltför känsligt. För läraren förenklas det när det finns ett rätt eller fel eller när ämnet kan lyftas från eleven och dennes känslor till att det är en icke-förhandlingsbar lag eller värdegrund.

5.4.4 Ämneskunskap

Lärarna reflekterade även kring nyheter som ett potentiellt kontroversiellt ämne. Det framgår att lärarna behövde förhålla sig till just nyheters inverkan på undervisningen då elever ofta ville diskutera när det hänt något som engagerade dem. Respondent 1 beskrev att hen ville samla in kunskap innan hen kunde ge en nyanserad bild av en nyhet:

Jag väntar till en nyhet har lagt sig. Jag är för dåligt påläst troligtvis. Alternativt kan jag göra det till en liten grej 5 min, alternativt om de vill så kan man vänta några veckor så kan jag förbereda material. Jag väljer bort, men för en period. Varför jag gör det? Jag tror att jag själv är för osäker. (...) Att jag inte kan fördela ordet rättvist, så båda vinkarna kommer fram.

Att uppleva sin egen osäkerhet var något som även respondent 7 gav uttryck för, vilket hen även visade för eleverna:

Vägen är inte att undvika, utan snarare tvärt om. Det här tycker jag är svårt, jag kanske inte vet tillräckligt mycket egentligen, och bygga från det. Det är ganska mycket relationer igen tror jag.

Respondent 7 använde sin upplevelse av att ett ämne är svårt till att bygga gemenskap med eleverna genom den relation de har. Ett liknande resonemang beskrev respondent 3 som sa:

Det som jag spontant tänker är otryggheten om man får starka reaktioner, den handlar ju mer om att man inte känner att man har full koll på vart tar detta vägen. Det tror jag kan vara ett stressmoment. Att man inte har full kontroll (...) Det behöver man vara beredd på som lärare, det blir inte alltid som man tänkt sig. Där får man vara ödmjuk nog att säga jag kan inte 100% av allting, jag förstår att ni tycker denna fråga är viktig, men jag har inte riktigt koll, jag kan kolla upp det.

Respondent 3 beskrev också en problematik med elevernas kunskapsinhämtning, vilket hen sedan arbetar med utifrån källkritiskgrund.

Jag läser en hel del, när dessa händelser kommer försöker jag vara så pass uppdaterad det bara går. Jag brukar plocka upp dessa här grejerna för jag vet att eleverna ser, läser och hör dessa grejerna själva. Problemet är var de får info ifrån, det kan ju vara en flash på Snap eller Facebook, de kanske inte är de mest tillförlitliga källorna (...) Så kan man diskutera källkritik istället.

Samtliga lärarna beskriver en problematik med att de kan saknas kunskap när ett ämne kommer upp som kontroversiellt, men att de samtidigt inte väljer bort ett ämne utan att de istället har olika strategier för att hantera dessa. En strategi var att vänta med ämnet för att inhämta kunskap för att sedan nyansera, medan en annan strategi var att diskutera elevernas källor. Men samtidigt omgärdas dessa strategier av en relation till eleverna med en öppenhet om att en lärare inte kan allt.

5.4.5 Yrkeserfarenhet

Som ytterligare en aspekt i detta tema framkommer hur vissa av lärarna beskriver hur deras erfarenhet förändrat deras överväganden och strategier. Dessa förändringar har handlat om hur lärarna arbetar med eleverna i kontroversiella frågor. Lärarnas förändring har gått mot att öka elevengagemang eller minska elevengagemanget i jämförelse med tidigare. Respondent 7 till exempel beskrev hur hen vågar ta in eleverna mer i undervisningen efter att ha blivit mer erfaren:

Jag tror att jag med erfarenhet vågat, det låter lite idealiserat, men jag tycker nog ändå att har vågat ta in eleverna mer.

Läraren utvecklade resonemanget mer och beskriver sin roll som ledare och moderator för de samtal som förs och vikten av att låta eleverna få ha skolan som en arena för att testa åsikter:

Det är knepigt, man erbjuder ju en arena på ett sätt. Man får ju vara lite moderator, inte platta till dem, inte ta ifrån dem deras ståndpunkter och åsikter, men öva dem på förmågan att ta olika perspektiv (...) Jag vågade detta mer efter ett tag. Någonstans finns det väl en rädsla att det ska spåra ut, att det ska dåligt eller sämre eller att man inte ska ta ansvar för situationen när man har en ledarroll, men jag tror jag blev tryggare och tryggare med tiden.

Flera lärare beskrev en motsatt utveckling där yrkeserfarenheten istället utvecklat läraren i en mindre åsiktsdriven undervisning:

Det har jag lärt mig med åren, att utgå från teorier och perspektiv och inte så mycket person. Även med mindre kontroversiella frågor. Man kan börja där. Att lära elever att diskutera utifrån detta. Då blir det ett enklare sätt att närma sig kontroversiella frågor. Det blir då inte personer som tycker mot varandra.

Här diskuterar respondent 1 hur erfarenheten gjort att hen väljer att närma sig de kontroversiella frågorna från en mer teoretisk utgångspunkt där känslor och person inte får så framträdande plats. En liknande utveckling beskrevs även av respondent 5 som beskrev

Tidigare var jag var mycket att i mitt klassrum skulle det bubbla (...) jag som person tyckte om en sådan miljö (...) det är inte så att du står där, och du där och så ska vi mötas här i nåt slags battle, så gör jag inte längre.

Lärarna beskrev hur deras överväganden och strategier för undervisningen utvecklats från deras erfarenhet och de reaktioner som kommit från eleverna. Att det finns exempel på utveckling i båda riktningarna, bort från eller mot mer elevengagerande undervisning speglar även lärarnas personlighet när de började undervisa. En del lärare beskrev hur de började sin lärartjänst med en stark vilja att engagera sina elever och skapa förändring medan lärare även beskrivit en tidig känsla av osäkerhet för att elevernas känslor ska spåra ur.

Sammantaget så finns det en stor bredd bland lärarnas strategier och övervägande. Men gemensamt för dessa strategier och överväganden är att de alla pågår i en utvecklande cirkel där elevers reaktioner och lärarens upplevelser bygger mot en ständig förbättring av undervisningen.

5.5 Lärarens position och ovilja att tillskrivas något eller att tillskriva elever något

Respondenterna gav även uttryck för deras position som representant för samhället i sin roll som lärare. Denna reflektion bottnar i lärarens förmedlare av samhällets/skolans värderingar samt hens samhällsposition jämfört med elevernas samhällsposition.

5.5.1 Lärarens position i samhället och i klassrummet

I samtalen diskuterade lärarna kring hur de reflekterar över sin egen position som förmedlare av värderingar. Dessa värderingar var både samhällets värdering men även lärarens egna värderingar och hur dessa ställdes i relation till eleverna. Respondent 6 var tydligt i hur hens position var väldigt långt från elevernas egen position i en samhällskontext:

Jag representerar en vit man, medelklass, privilegierad. Klart att jag är från den andra sidan i många frågor när de diskuterar. Jag kan ju omöjligt förstå deras situation enligt dem, enligt deras kultur livsstil och så vidare.

För att överkomma denna distans beskrev respondent 6 hur de arbetade i kollegiet för att hitta gemensamma utgångspunkter och även förhålla sig till lagen som objektiv grund. Även respondent 7 beskrev en problematik i hur hen representerar vissa ideal som skiljer sig från de ideal som eleverna möter i sin vardag utanför skolan:

Men det är när det sipprar in i den privata sfären, när min egen position blir obekvämt, det tänker jag att det är svårt att hantera som lärare.

Jag får representera svensk man. Jag är en av de få svenskar som de pratar viktiga frågor med. Jag från en position som är obekvämt. Det blir inte hotfullt, men det blir obekvämt. För mig mer. Det är motsatsen till

att jag kontrasterar dem. Jag ska ju vara försiktig med att positionera, men blir väldigt positionerad som lärare.

För att överbrygga denna distans som beskrivs ovan sa respondent 6 att denne är medveten om att relationer är viktiga för att kunna ta kontroversiella frågor så att det finns ett förtroende för läraren från eleverna, att läraren står på deras sida:

Har byggt upp, vad jag tycker, en bra relation, där man pratar om mycket med dem, i bamba och korridorer, vi pimmar, textar varandra. Jag kan rätt mycket om deras bakgrund om hur de har de hemma och så vidare så det är klart att jag har väl byggt upp ett visst förtroende hos dem som smittar av sig på när vi pratar kontroversiella frågor. De kan lita på mig och de vet att jag står på deras sida på något sätt.

Samtidigt finns det en spänning mellan att förmedla en nyanserad bild och riskera elev – lärare relationen när läraren möter elever med en onyanserad bild av något där de är känslomässigt engagerade. Respondent 7 gav ett exempel när hen hade hanterade en situation där onyanserade diskussioner fick mycket plats i klassrummet:

Jag lackade ur någon gång, när det blev slagsida kände jag. Det var ganska radikala muslimska killar som hela tiden pratade om hur gott det var i de muslimska länderna. I det fanns väl något främlingskap i svenska samhället och drömmen att få flytta tillbaks och så där, men jag kom ihåg, och de behövde få berätta om att vi har så fördomsfull bild i väst. Det var viktigt för dem och det dominerade ganska mycket i klassrummet och många andra var tysta. Då kände jag att nu får jag ge en motbild. Då drog fram lite information från nätet, ett index för hur välfärden ser ut, hur invånarna beskrev hur de mår, utbildning, barnadödlighet och så. Då ville jag ge det som motbild också. Men det jag kom ihåg, det var ju inte en bekväm situation, det var en reaktion från mig på att många som var tysta i klassen det blev lite för idealiserat. Samtidigt utnyttjade jag min position lite för mycket som lärare, det var lite att trycka till dem. Men trots allt, jag ville att vi ska lämna med för och nackdelar. Jag ville sticka håll på en bubbla. Det var en konflikt jag lade mig i.

(Reaktion?) Ja, det var nån som blev förbannad (...)Så det kom en känslomässig reaktion direkt. Det blev ingen fortsättning på det. Men man kan tappa förtroende för det. Och lägga locket på. Det är lite av ett dilemma kan jag tycka. Just den situationen, där jag behövde balansera diskussionen men det var svårt att göra det utan att lägga locket på och där det inte är maktutövning.

I det här exemplet blir det tydligt vad som står på spel när en lärare går in och nyanserar en uppfattning för elever i en kontroversiell fråga. Det finns en risk att lärare tar ett steg för långt och sticker håll på elevens bubbla och det upplevs som en maktutövning och inte ett pedagogiskt arbete. Även respondent 8 beskrev hur gränsproblemet mellan att moralisera och tillåta eleverna att använda skolan som en arena för att testa åsikter:

Man vill inte vara moraliserande. Jag kommer jag från ett superfeministiskt håll, man vill man ju också liksom säga till dom ”sådär kan du inte prata”, man vill liksom vara mer hård. Men samtidigt finns det en poäng att de får uttrycka sina känslor

Här har lärarna fångat in det spänningsfält som uppstår mellan tre värderingspositioner, samhällets värderingar, lärarens värderingar och elevens värderingar. Spänningen uppstår när lärarens egna uppfattningar och uppdraget att förmedla samhällets värderingar hamnar i motsättning mot elevernas egna uppfattningar. Från det behöver läraren balansera mellan att nyansera elevernas uppfattningar och den position av makt läraren befinner sig i, utan att skada förtroendet och relationen till eleverna.

5.5.2 Att tillskrivas något eller tillskriva elever något

Lärarna har också beskrivit hur de reflekterar och aktivt jobbar med att inte för tydligt visa sin egen uppfattning eller riskera att få en uppfattning tillskriven sig. Lärarna har beskrivit en

rädsla för att bli missförstådd, där till exempel respondent 1 beskrev hur det får hen att väga sina ord när kontroversiella frågor diskuteras:

Jag väger ändå mina ord på en vågskål(...). Jag är försiktig när jag tar upp frågor. Man är rädd för att få någon slags reaktion. Att om man vill föra någon slags diskussion om slöja eller inte slöja till exempel, jag måste verkligen tänka på hur jag tar upp det så att det inte är mina åsikter som kommer fram, jag är rädd för ”tycker du så”?

Samtidigt beskrev både respondent 2 och respondent 8 hur de reflekterar över risken att deras ord ska stigmatisera eleverna själva. Respondent 2 beskrev hur hen reflekterar kring att dennes generaliseringar i undervisningen kan få hen att framstå som rasistisk och göra att minoriteter representerade i klassen känner sig utsatta:

Om man inte är försiktig så riskerar man ju att uppfattas som rasistisk i (...) den här gruppen med annan etnisk härkomst kanske kan känna sig utpekade om man uttrycker sig på ett klumpigt sätt. Eller att man plockar upp ämnen som elever då kan uttrycka sig plump kring så att där här lilla minoriteten kan känna sig utsatt. (R2)

Jag kan känna att när jag pratar om socioekonomiska förutsättningar att jag tillskriver dem någon slags... jag tycker det är viktigt att eleverna vet att det inte beror på dem att de har det svårt i skolan. (R8)

Respondent 8 beskrev vidare den potentiella stigmatiseringen i och med att undervisa om utanförskap när elevgruppen uppfyller många av de markörer som indikerar utanförskap:

Man pratar mycket om förutsättningar, jag är ibland rädd för att ibland måla in dem i ett hörn i att ”dina föräldrar har ingen utbildning, dina föräldrar har låga inkomster, ni bor i ett utsatt område så lycka till”. Det är jag väldigt rätt för att de ska ta med sig när jag pratar om socioekonomisk status.

Lärarna beskriver här det dilemma som finns när kontroversiella frågor tas upp i undervisningen och dels hur eleverna avläser lärarens eventuella egna åsikter och hur eleverna upplever att bli utpekade.

6. Analys och slutdiskussion

6.1 Analys

I resultatdelen ovan har en induktiv tematisering gjorts av materialet som en tolkning av de samtal som förts med respondenterna under intervjusituationerna. I följande analys fördjupas tolkningen av resultatet genom att applicera det teoretiska ramverk i form av förmågor studien valt ut att använda på materialet. Denna analys grundas i, som nämnts ovan, de fem förmågor Radstake och Leeman (2010) identifierat som eftersträvarsvärda för lärare.

Radstake och Leemans första förmåga beskriver, som diskuteras under tidigare forskning, förmågan att bringa ordning i klassrummet. Detta är en bred förmåga men den definierande aspekten är att det finns en ordnande princip utifrån vilken läraren vill att ämnet berörs. Materialet visar tydligt att lärarna arbetar med att bringa ordning i relation till kontroversiella frågor och undervisningen, det finns ingen bestämd form av ordning. Med form av ordning syftas på olika typer av tillvägagångssätt, vilka kan delas upp utifrån två organiserande principer, distans och öppen diskussion. Det märktes flera tillvägagångssätt som utgick från distans som organiserande princip. Till exempel när lärare utgick från lag och värdegrund, med syftet att minska risken för känslouttryck hos eleverna. Ett annat tillvägagångssätt är när lärare arbetar med rollspel, även det med syfte att distansera eleverna från deras känslor kopplat till det kontroversiella ämnet. När det gällde öppen diskussion som organiserande princip presenterade lärare detta tillsammans med kravet om en ordning där allas uttryck måste respekteras. Lärare vägde samtidigt dessa tillvägagångssätt mot att skolan är en arena för eleverna att testa sina åsikter, men att det även fanns risker att elev-elevrelationerna skulle kunna ta skada. Sammantaget var ordning i klassrummet en förmåga lärarna arbetade på ett varierat och komplext tillvägagångssätt, men som även gick utanför hur Radstake och Leeman formulerade förmågan när lärare även vägde elev-elevrelationerna i sitt ordningsarbete.

Samtliga lärare gav uttryck för en tydlig medvetenhet om betydelsen av relation baserad på förtroende och närhet mellan lärare och elev, Radstake och Leemans andra förmåga. Det beskrivs som ett första steg för lärare, att etablera relationer som bygger på förtroende till läraren. Ett andra steg som framgår från materialet är vikten att behålla och vårda detta förtroende och den tillit eleverna eventuellt har. Den aspekten, tillit och förtroende, ses som skör av lärarna. Radstake och Leeman tar även upp att när det kommer till den multikulturella klassen kommer läraren ofta från den dominanta gruppen och det kan inte tas för givet att det finns ett ömsesidigt förtroende mellan lärare och elev. Materialet har exempel på flera lärare som är verksamma i multikulturella elevgrupper. Detta framkom under intervjuerna men var inget studien tagit hänsyn till vid val av respondenter då elevsammansättning inte berörs i frågeställningen. Dessa lärare lyfter fram just vad Radstake och Leeman tar upp, att gruppåtskillnaden mellan lärare som representant för majoritetssamhället och eleverna från minoritetsgrupper kräver ytterligare känslighet. Det fanns även lärare som berörde relationen elev-elev och hur denna relation var viktig för ett bra och fungerande undervisningsklimat. Men även att den relationen utsattes för risk och behövde tas i beaktande av lärare i arbete med

kontroversiella frågor. Denna aspekt av förmågan, elev-elevrelationen, faller dock utanför förmågan, så som Radstake och Leeman formulerat den.

Den tredje förmågan handlar om ämneskunskap i bred bemärkelse. Här speglar materialet två förståelser av ämneskunskap, den snäva om kunskap i ett ämne och en bredare som närmare korresponderar med Radstake och Leemans definition. Några lärare beskriver utifrån den snävare förståelsen, kunskap i ämnet, och hur de arbetar med den förmågan. Lärarnas beskrivning i detta varierar från att vänta till att ta det direkt. När det gäller att vänta väljer lärare att först läsa in sig på ämnet innan det tas upp för diskussion. Den andra ingången, att ta det direkt, bygger på att lärare är bekväm i att inte veta och öppet redovisa att denne behöver läsa in sig mer på ämnet. Den bredare förmågan, att även ha känslighet för elevernas personliga kunskap i ämnet, visar sig när lärare beskriver deras förståelse för att eleverna lever i en värld som lärare inte har full tillgång till. Till exempel beskrivs hur elever befinner sig i ett parallellsamhälle, skilt från majoritetssamhället, vilket lärare behöver förhålla sig och ha kunskap om. Ett annat exempel är när lärare tagit upp konflikter vilka eleverna haft nära koppling till, vilket utvecklat lärare att tydligare ta den aspekten i beaktning. Även här visar materialet på en mer komplex förmåga än den Radstake och Leeman diskuterar. Här märks tydligt hur även ämneskunskap i sin snäva bemärkelse är föremål för tydliga reflektioner för lärare och inverkar på deras förmåga att hantera kontroversiella frågor.

Den fjärde förmågan interkulturell känslighet, kan ses tangera i förmåga den tredje förmågan om ämneskunskap så till vida att den har fokus på elevernas bakgrund kopplat till undervisningen. Denna förmåga var svårare att applicera då, som nämnts tidigare, studiens fokus inte tagit elevsammansättningen i beaktning och denna förmåga tydligt är utformad med utgångspunkten för ett multikulturellt elevunderlag. Materialet visar dock att de lärare som befinner sig i denna kontext beskriver en förmåga till interkulturell känslighet. Detta framkommer bland annat när lärare beskriver hur de är nyfikna på elevernas verklighet och deras perspektiv samt fokuserar på att lyfta fram elevers olika kulturella bakgrund i undervisningen. Denna förmåga tangerar även förmågan att skapa tillit och närhet, men även förmågorna att skapa ordning. Detta beskrivs av lärare som att, det blir inte kontroversiellt när eleverna får visa upp sin olika bakgrund eller att de får förtroende genom att lärare visar sig intresserad av eleven.

Den femte förmågan, som berör lärarens medvetenhet om mönster av dominans i klassrummet och när diskussioner utformas berördes till viss del. Bland annat när lärare explicit beskrev hur makthierarkier i klassrummet påverkade diskussionerna, främst genom att dessa elevers frånvaro minskade diskussionerna kraftigt. Men vad som blir märkbart gällande dominans i klassrummet är hur flertalet lärare för fram sin egen position i klassrummet och hur detta kan påverka. Lärare beskriver hur de ser sin position i klassrummet som problematisk utifrån vad de symboliserar. Till exempel att de symboliserar majoritetssamhället eller representerar lagen. Denna aspekt av dominans, lärarens förmåga att balansera sin egen maktposition och förutsättningar för lärande saknas bland Radstake och Leemans förmågor.

6.2 Slutdiskussion

Med utgångspunkt i studiens syfte, att få en inblick i den verklighet lärare möter när det kommer till kontroversiella frågor i skolan och de överväganden lärare lyfter som väsentliga, har studien kunnat presentera flera resultat av värde. Mest tydligt blir den komplexitet och flerdimensionalitet som lärare möter i sin undervisning som framkommit i samtalen med lärarna.

Resultatdelen tematiserade materialet till att beröra relationer, kontroversiella ämnens kontext, skolan som arena för samtal, lärarens professionella strategier och överväganden samt lärarens position och ovilja att tillskrivas något. Dessa teman visar sammantaget den bredd i vad kontroversiella ämnen berör utifrån lärarens perspektiv. Sammanfattningsvis visar tematiseringen av materialet att relationer tillskrivs en särskild ställning där denna ges en övergripande betydelse. Vidare framkom ett resultat som bekräftar Stradlings (1984) slutsats om varje klassrums unika omständigheter då lärarna genomgående lyfte elevsammansättningens betydelse för vad som ansågs kontroversiellt. Studiens resultat visar även, som Flensner (2020) kom fram till, att en frågas komplexitet och lärarnas upplevelse av kunskap i kontroversiell frågan påverkade lärarnas upplevda möjlighet att undervisa eller hantera den frågan. Studien har inte haft aspiration att svara på lärares strategier, men resultatet kan trots detta tillföra någon indikation på huruvida de forskningsresultat som tagits upp tidigare i studien är applicerbara på materialet. Det fanns tendenser i lärarnas reflektioner som tangerar delar av Ljunggren och Unemar Öst (2010) idealtyper men kanske främst Långström och Virtas (refererad till i Andersson, 2015) idealtyper. När det gäller Ljunggren och Unemar Östs idealtyper så framträdde i vårt material inte fostraren eller avvisaren. Men samtidigt så innebär studiens urval, som diskuterats ovan, att urvalsmetoden innebär att lärare som likt fostraren, lägger locket på i kontroversiella frågor eller som avvisaren, undviker kontroversiella frågor kanske inte fångats in i studien. Däremot framträder i vårt material idealtyperna normförmedlaren och debattledaren när lärarna beskrivit övervägningar där de tar avstamp i lagar och värdegrund eller ger uttryck för en strävan att eleverna själva ska nyansera och reflektera sina ståndpunkter. Från Långström och Virtas idealtyp undvikaren märktes bland annat när lärarnas övervägningar utgick från ett elevperspektiv och övervägandet grundades i en omtanke om att inte skapa obehag hos eleverna. Här handlar det om att undvika kontroversen utan att för den del undvika kursplanens centrala innehåll. Men övervägningen utifrån elevperspektivet visade även tendens på idealtypen taktikern när lärare beskrev att de försökte, i förväg, identifiera vad som var kontroversiellt. Med detta sagt, om idealtypiska strategier, åsyftar inte studien att identifiera dessa *per se* utan att sätta in studien i kontexten av tidigare forskning.

Från tematiseringen fördjupades analysen med utgångspunkt från de fem eftersträvarsvärda förmågor formulerade av Radstake och Leeman (2010) vilket är studiens teoretiska ramverk. Liksom tematiseringen i den induktiva analysen konstaterade denna deduktiva analys en mångdimensionell och komplex verklighet. Även här framträdde relationer som väsentliga och som en enskild förmåga, att skapa relationer baserad på förtroende och närhet. I analysen av materialet visade samtidigt lärarna att andra förmågor baseras på relationer, bland annat

förmågan om interkulturell känslighet där lärarna arbetade utifrån ett intresse och respekt för eleverna som individer.

Analysen konstaterade att en del av materialet föll utanför den kategorisering av förmågor som Radstake och Leeman formulerat. Bland annat lärares övervägande med utgångspunkt för elev-elev relationer och hur dessa potentiellt kunde påverka undervisningen. Vidare så föll lärares reflektioner och övervägande kring ämneskunskap i snäv bemärkelse utanför Radstake och Leemans förmåga om ämneskunskap. Även förmågan att vara medveten om mönster av dominans i klassrummet innefattade fler aspekter än den begränsning till elever som Radstake och Leeman hade. Detta från att lärarna lyfte sin egen maktposition i klassrummet, hur de representerar lagen eller symboliserar majoritetssamhället. Vad detta visar på är svårigheten att fånga den komplexa och mångdimensionella verklighet samhällsläraren möter när deras undervisning berör kontroversiella frågor.

Studien har, som beskrivits ovan, ingen aspiration på att skapa ett generaliserbart resultat men det går att fastslå att relationer, om det så är lärare-elev eller elev-elev, är av central betydelse i lärarnas beskrivningar. De slutsatser som kan dras av denna relativt lilla grupp samhällskunskapslärare är att vissa förmågor var mer framträdande för att kunna hantera undervisning med kontroversiella ämnen i samhällskunskap. Det handlar främst om att skapa relationer till eleverna i klassrummet. Denna förmåga är, precis som bekräftas utifrån analysen ovan, något vilket tolkas som centralt och som lärarna uppfattas lägga stor vikt vid. Det skifte mot ett mer relationellt perspektiv i undervisningssituationer i svensk skolkontext som forskningsgenomgången visat (Lilja 2015; Aspelin m.fl. 2020) upplevs välkommet utifrån studiens resultat av relationers vikt för väl fungerande undervisning av kontroversiella frågor.

Vidare går det att konstatera att detta teoretiska ramverk kring förmågor som använts är väl värt att vidareutveckla för vidare studier inom detta ämne och i svensk kontext. Denna vidareutveckling bör då ta riktning mot att ge större utrymme för relationer och även inkludera lärares förmåga att reflektera över elev-elev relationer samt förmågan att problematisera sin egen maktposition i relation till elevgruppen.

7. Referenser

- Andersson, E. (2015). Sociala medier och politiskt kontroversiella samtal. I C. Ljunggren, I. Unemar Öst & T. Englund (Red.), *Kontroversiella frågor* (s. 77-94). Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J., Jederlund U., & Aneer L. (2020) Lärar-elev-relation och samtal mellan lärare och elever. Skolverket (ed.) Lärportalen: *Specialpedagogik – Grundskola åk 1-9 Modul: Inkludering och skolans praktik Del 4: Lärar-elev-relation och samtal mellan lärare och elever* <https://larportalen.skolverket.se> URN: [urn:nbn:se:hkr:diva-17258](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:hkr:diva-17258)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing House* 82(4), 165-170.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (tredje upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, J. & Pilo, L. (2012). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna* (första upplagan). Malmö: Liber.
- Europarådet (2016) *Undervisa om kontroversiella frågor*. Resurs för att utveckla undervisning om kontroversiella frågor framtagna i samverkan mellan Cypern, Irland, Montenegro, Spanien och Storbritannien med support av Albanien, Österrike, Frankrike och Sverige. Skolverket 2016, svensk översättning <https://rm.coe.int/16806d8d5c>
- Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, A. (2019). Kontroversiella samhällsfrågor i samhällsorienterande ämnen 1962–2017: en komparation. *Nordidactica*, 9(3), 1-23.
- Larsson, A., & Lindström, N. (2020). Controversial societal issues in education: Explorations of moral, critical and didactical implications. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-6. <https://doi.org/10.5617/adno.8380>
- Lilja, A. (2015). Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan. I J. Bengtsson, & I. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (s.35-54) Malmö: Gleerups Utbildning
- Ljunggren, C., & Unemar Öst, I. (2010) Skolors och lärares kontrovershantering. I Skolverket (Ed.), *Skolor som politiska arenor. Medborgarkompetens och kontrovershantering. Analysrapport 345*. Stockholm: Skolverket.
- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-18.

- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Radstake, H., & Leeman, Y. (2010). Guiding discussions in the class about ethnic diversity. *Intercultural Education* 21(5), 429-442.
- Rydberg, C. (2018) Didaktiska dilemman i undervisning utifrån samhällsdilemman, Licentiatavhandling Malmö: Malmö universitet
- Skolverket (2011) Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011
- Skolverket. (2018). *Uppdrag om skolväsendet och våldsbejakande extremism - utredande del*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/regeringsuppdrag/2018/uppdrag-om-skolvasendet-och-valdsbejakande-extremism---utredande-del>
- Skolverket. (2021a). *Samhällskunskap: Att arbeta med kontroversiella frågor*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/samhallskunskap-att-arbeta-med-kontroversiella-fragor>
- Skolverket. (2021b). *Självreflektion och sammanhang är viktigt i undervisning om kontroversiella frågor*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/sjalvreflektion-och-sammanhang-ar-viktigt-i-undervisning-om-kontroversiella-fragor>
- Skolverket. (2021c). *Åtgärder mot kränkande behandling*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/atgarder-mot-krankande-behandling>
- Skolverket. (2021d). *Ordningsfrågor, trygghet och studiero*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/for-dig-som-ar.../elev-eller-foralder/ordningsfragor-trygghet-och-studiero>
- Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129.
- Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed* (reviderad utgåva). Vetenskapsrådet, Stockholm,
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Bilaga 1: Intervjuguide

Då vår studie syftar till att samla berättelser om hur samhällskunskapslärare hanterat och reflekterat kring undervisning i relation till kontroversiella frågor.

Presentation

- 2 studenter på KPU
- Examensarbete – vill få inblick i hur det är att arbeta som samhällskunskapslärare, specifikt med kontroversiella frågor, vad vi kommer möta i vårt arbete.

Intervjun är anonym – personer eller skolor kommer inte fram i arbetet. Vi utgår från de etiska riktlinjerna från Vetenskapsrådet: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

Har du frågor/funderingar så får ni gärna återkomma till oss efter intervjun.

Vem är du?

- Kan du beskriva lite kort om din lärarerfarenhet?
- Hur länge har du jobbat/generellt och på denna skola?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Har du möjlighet att berätta för oss om hur du upplever din situation som samhällskunskapslärare och hur kontroversiella frågor påverkar din undervisning.
- Hur tänker du över dina egna övervägande när det gäller undervisningen som rör kontroversiella frågor?
- Vad har det inneburit för dig?
- Hur tänker du kring frågan?

När det gäller kontroverser (till följd av undervisningen)

Har dessa hotfulla/upprörda känslor riktats mot dig, andra elever eller mot något annat (t.ex. ett land, religion, folkgrupp osv.). Beskriv

- Har du upplevt att det påverkat din arbetsmiljö på något sätt?
- Har det i så fall funnits stöd för dig från kollegor/skolan/samhället?

Om det har hänt flera gånger kan du välja ut några exempel du upplevt som särskilt betydelsefulla för dig?

Har dessa situationer påverkat din fortsatta undervisning (har du till exempel valt bort moment i din undervisning, undvikit att lyfta vissa aspekter av en fråga osv.)?

Utöver att det faktiskt uppstått situationer som kan ha påverkat undervisningen.

- Finns det något du preventivt valt att inte lyfta i din undervisning med risk för att det skapar situationer som vi beskrivit ovan?
- Har du valt att undvika vissa frågor?
 - Kan du beskriva vad det berodde på?

Till sist: är det något du vill tillägga eller lyfta, som inte framkommit under samtalet och som har med ämnet att göra?

Har jag förstått dig rätt när du säger.....

Jag förstår inte riktigt om vad du menar när du sa.....

Hur hanterade du det.....

Har du tips om några fler vi kan intervjua?

Bilaga 2: Mall för mailförfrågan

Hej *****!

Jag heter ***** och skriver examensarbete tillsammans med *****.

Först och främst vill vi säga tack så mycket för att du kan tänka dig att ställa upp på en intervju och dela med dig av dina erfarenheter till oss.

Intervjun är mer av samtalskaraktär där du får fritt reflektera kring de ämnen och frågor vi ställer. Frågorna och ämnena som berörs kretsar kring kontroversiella ämnen i undervisningen och övervägningar i denna undervisning.

Mer specifikt så vill vi få en inblick i hur samhällskunskapslärare reflekterar kring kontroversiella frågor som kan uppkomma i undervisningen. Med det sagt, så vill vi höra dina reflektioner kring din utsatthet som samhällskunskapslärare samt vilka överväganden du gör eller har gjort i din undervisning och om/hur detta påverkat din arbetsmiljö.

Intervjun genomförs genom zoom och är tänkt att ta ungefär en timme.

Ljud från intervjun spelas in men deltagandet är anonymt och helt frivilligt.

Meddela oss vilken tid du vill att intervjun genomförs. Du är välkommen att höra av dig till oss om du har frågor innan intervjun.

Tack igen,

Med vänlig hälsning

Göran och Maria